

Shimahara, N. Ken

Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 81-99



Quellenangabe/ Reference:

Shimahara, N. Ken: Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001) 1, S. 81-99 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52629 - DOI: 10.25656/01:5262

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52629>

<https://doi.org/10.25656/01:5262>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 1 – Januar/Februar 2001

Thema: Kommunitarismus

- 1 GRAHAM HAYDON
Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Egalität und Differenz
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberaldemokratische Gesellschaften und Patriotismus. Die pädagogische Relevanz eines theoretisch problematischen Verhältnisses
- 45 DANIEL TRÖHLER
Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus

Weitere Beiträge

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN
Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten durch subjektive Reflexivität
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan

Diskussion

- 101 SIEGRID NOLDA
Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung
- 121 ERNST CLOER
Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik

Besprechungen

- 137 ALOIS SUTER
Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik.
Kommentierte Studienausgabe
- 139 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gerhart Neuner: Ressource Allgemeinbildung.
Neue Aktualität eines alten Themas
- 142 FOLKERT RICKERS
Ewald Titz: Bilderverbot und Pädagogik.
Zur Funktion des Bildverbots in der Bildungstheorie Heydorns
- 145 DIETFRID KRAUSE-VILMAR
Jörg-Werner Link: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und
Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulrefor-
mers Wilhelm Kircher (1898–1968)
- 147 KLAUS KRAIMER
Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch
erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Communitarianism

- 1 GRAHAM HAYDON
 Communitarianism, Liberalism, and Moral Education
- 13 HAUKE BRUNKHORST
 Equality and Difference
- 23 REBEKKA HORLACHER
 Liberal Democratic Societies and Patriotism –
 The pedagogical relevance of a theoretically problematic relationship
- 45 DANIEL TRÖHLER
 Republicanism As Both Historical Source and Political Theory of
 Communitarianism

Further Contributions

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN
 Insights Into “Genderism” in School Behavior
- 81 N. KEN SHIMAHARA
 Further Professional Training For Elementary and Secondary School
 Teachers in Japan

Discussion

- 101 SIEGRID NOLDA
 On the Disappearance of Knowledge From Adult Education
- 121 ERNST CLOER
 The History (Histories) of Education in the Federal Republic and the
 German Democratic Republic
- 137 BOOK REVIEWS
- 153 NEW BOOKS

Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan¹

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht das berufliche Fortbildungswesen für japanische Lehrer, das größtenteils auf einem kollegialen Kooperationsnetzwerk basiert. Es wird dargelegt, wie die japanische Vorstellung von Lehren als Handwerkskunst die professionelle Entwicklung von Lehrern im Primar- und Sekundarschulbereich bestimmt. Die hoch entwickelte Form der berufsbegleitenden Weiterbildung in Japan hat zu einer Professionskultur geführt, in der das pädagogische Handlungswissen einem stetigen Reformulierungs- und Wandlungsprozess unterworfen ist. Dieser Dynamik steht der Nachteil gegenüber, dass die berufliche Weiterentwicklung von Lehrern überwiegend im Rahmen dieser bestehenden Unterrichtskultur möglich ist und eine Rückbindung an die Universitäten und Unterrichtsforschung gering ist.

1. Einleitung

In den meisten Industrieländern stellt die berufliche Weiterentwicklung von Lehrern ein wichtiges Anliegen dar, weil hierin ein Schlüssel zur Verbesserung von Schule und Unterricht gesehen wird. Aber die Strategien, wie die berufliche Entwicklung gefördert wird, sind von Land zu Land recht verschieden und spiegeln die jeweilige Schulpolitik, die kulturellen Traditionen, aber auch die allgemeine Verfügbarkeit über Ressourcen wider. Der japanische Ansatz für die berufliche Entwicklung der Lehrer basiert im Wesentlichen auf einem Kollegialmodell, das die professionelle Entwicklung durch sehr weitreichende Teamarbeit fördert – von der Unterrichtsplanung bis hin zu schulischen Managementfragen. Die professionelle Weiterbildung ist für japanische Lehrer eingebunden in einen sozialen Kontext, in dem gleichrangige Lehrer von der Grundidee geleitet sind, handwerkliches Wissen über ihre Tätigkeit von erfahrenen Kollegen zu erwerben und gemeinsam die bisherige Unterrichtspraxis zu verbessern.

Dieses japanische Modell professioneller Entwicklung von Lehrern hat sowohl Vor- als auch Nachteile, wenn man es mit westlichen Systemen vergleicht. Basierend auf unseren ethnographischen Studien und anderen Daten, die wir seit knapp zehn Jahren zusammengetragen haben (vgl. SHIMAHARA 1991, 1995a, 1997), soll im Folgenden dargestellt werden, wie sich die japanische

1 Der Beitrag geht auf einen Hauptvortrag anlässlich der 55. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Empirische Pädagogische Forschung im Oktober 1997 in Berlin zurück, die von JÜRGEN BAUMERT und HANS MERKENS ausgerichtet wurde. Ganz herzlich bedanken möchte ich mich bei KAI SCHNABEL, Assistent Professor an der University of Michigan, für seine hilfreichen Anmerkungen zu einer früheren Fassung des Beitrags sowie für die abschließende Überarbeitung und Übersetzung.

Vorstellung von Lehrerhandeln als Handwerk im typischen Muster der Lehrerweiterbildung widerspiegelt, und es soll auf einige kritische Aspekte eingegangen werden. Dargestellt werden die Grundannahmen des japanischen Modells sowie der historische Kontext, aus dem es hervorgegangen ist, wobei sich die Ausführungen in erster Linie auf den Elementar- und Sekundarschulbereich beschränken, um die spezifische Situation für die Lehrer der Oberstufe ausklammern zu können.

2. Unterrichten als Handwerk

Der Begriff Handwerk steht üblicherweise für eine Profession, deren Wissensbestand primär auf dem Wege einer intensiven praktischen Ausbildung tradiert wird. In ähnlicher Weise wurde in der Vergangenheit der Begriff Handwerk auch im Zusammenhang mit Unterrichten in der Schule verwendet, nicht selten allerdings mit negativem Einschlag im Sinne einer bloß habituellen Praxis. Neueren Ansätzen zum Verständnis von Unterricht zufolge, die auf die stark reflexive Praxis der Lehrer im Unterricht – wie auch im sonstigen Leben der Lehrer – Bezug nehmen, muss Lehrerhandeln wohl präziser als eingebettet in handwerkliches Wissen verstanden werden, ohne jedoch durch Rückgriff auf diese Analogie vollständig beschrieben zu sein. Damit wird die Bedeutung des abgewogenen Urteils der Person des Lehrers für das Verständnis und die Verbesserung des Unterrichtsgeschehens unterstrichen. Unterrichten ist also nur dann als Handwerk zu verstehen, wenn man es im Kontext einer reflexiven Umsetzung betrachtet. Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, dass dem „Lehren als Handwerk“ in der 92er Ausgabe des *Review of Research in Education* (GRANT 1992) ein besonderer Stellenwert beigemessen wurde. Akkumuliertes Erfahrungswissen wird dort dem empirisch generierten, kodifizierten Wissen über Unterricht als wichtige Ergänzung gegenübergestellt.

P.P. GRIMMETT und A.M. MACKINNON (1992) verstehen unter handwerklichem Wissen eines Lehrers unter Bezug auf L. SHULMAN (1987) ein „pädagogisches Inhaltswissen“, das ein „spezielles Amalgam aus Fachwissen und pädagogischer Kenntnis von Lehrern darstellt, ..., das ihr spezifisches Berufsverständnis entscheidend prägt“ (GRIMMETT/MACKINNON 1992, S. 8). Pädagogisches Inhaltswissen wird von SHULMAN abgegrenzt vom „generellen pädagogischen Wissen“, worunter er die organisatorischen Kompetenzen und Kenntnisse allgemeiner Unterrichtsführung versteht. Im Unterschied zum rein fachbezogenen Wissen lassen sich diese beiden genannten Aspekte professioneller Kompetenz eines Lehrers kaum durch Universitätsvorlesungen vermitteln, sondern ergeben sich vorwiegend aus den gemachten Erfahrungen mit einer sich wiederholt abspielenden Auseinandersetzung mit Problemen, die unmittelbar in der Unterrichtspraxis auftreten.

GRIMMETT und MACKINNONS Ausführungen zum handwerklichen Können eines Lehrers schließen pädagogisches Wissen unter Betonung solcher Fertigkeiten und professioneller Handlungsrouninen mit ein, die als Antwort auf die praktische Anforderung entwickelt werden, den Unterricht effektiv zu gestalten und Probleme schülerorientiert zu lösen. Diese Art handwerklichen Wissens ist vernünftiges, erfahrungsgeleitetes Praxiswissen, das Lehrer konstruie-

ren, um mit spontan auftretenden Problemen im Klassenzimmer adäquat umzugehen. Die Autoren sehen im „handwerklichen Wissen eines Lehrers eine spezielle Form professioneller Expertise, die weder eine technische Fertigkeit – die Anwendung von Theorie oder genereller Prinzipien in der Praxis – noch kritische Analyse ist“ (ebd., S. 393).

Ein in solcher Weise definiertes handwerkliches Wissen ist folglich eng eingebunden in die Biographien der Lehrer. So betont zum Beispiel J.G. KNOWLES (1992), dass die Biographie des Lehrers von entscheidender Bedeutung für das Verständnis der Entwicklung seiner beruflichen Rollenidentität ist und seine Auffassung von der Unterrichtsführung entscheidend prägt. Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, dass, wie I. GOODSON (1995) berichtet, kanadische Lehrerausbilder und Wissenschaftler angefangen haben, Studien über das Leben von Lehrern zu nutzen, um die Lehrerausbildung in einen breiteren sozialen Gesamtkontext einzubetten, wobei die Stimmen erfahrener Lehrer den Beruf aus einer sehr persönlichen Perspektive anschaulich machen.

Unterrichten als handwerkliches Können verlangt demnach reflexive Praxis. Nach der Publikation des *reflection-in-action*-Ansatzes von D.A. SCHÖN (1983, 1987) und seiner Ideen zur Reform der Lehrerausbildung, hat sein Werk in den 80er und frühen 90er Jahren eine beachtliche Rezeption erfahren (vgl. CLIFT/ HOUSTON/PUGACH 1990; SCHÖN 1991). Er weist die technische Rationalität als das einzige erkenntnisleitende Prinzip für die Praxis der Lehrerausbildung zurück, weil sie professionelles Wissen lediglich als die Anwendung von Theorien und Techniken begreift, die aus wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleitet sind. Er schlägt ein auf den *reflection-in-action*-Ansatz basierendes alternatives Erkenntnisprinzip für die Praxis vor, das er selbst als Kunst (artistry) bezeichnet und als einen erkenntnisleitenden Prozess beschreibt, in dem Praktiker die „unbestimmten Zonen der konkreten Praxis“ meistern, die durch unsichere, einzigartige oder konflikthafte Situationen charakterisiert sind. SCHÖN (1987, S. 35) glaubt, dass für Lehrer die „professionelle Kunst, verstanden als *reflection-in-action*, eine zentrale Rolle für die Beschreibung beruflicher Kompetenz ist“. Sie besteht aus intuitivem Handeln und dem Lösen von Problemen, für die wissenschaftliches, kodifiziertes Wissen nicht direkt anwendbar ist.

Handwerkliches Wissen für die Unterrichtspraxis in diesem Sinne verstanden, stellt eine Kunst insofern dar, als Unterrichten eine täglich zu erbringende Leistung ist, die notwendigerweise den souveränen Umgang mit komplexen, unbestimmten Situationen verlangt. Solche Situationen fordern intuitives Urteil und eine Leistung, die SHULMAN (1987) die Weisheit der Praxis genannt hat – ähnlich dem Begriff der „folk pedagogy“ bei J. BRUNER (1996).

Die ethnographischen Daten, die wir in Japan gesammelt haben, zeigen, dass japanische Lehrer in der Regel handwerkliches Wissen in genau diesem Sinne eingebunden sehen in ihren eigenen Erfahrungshintergrund – resultierend in einer Form professioneller Expertise, die auf die Konstruktion Lerner-zentrierten pädagogischen Handlungswissens abzielt.

3. Unterrichten als Handwerk in Japan

Die gegenwärtige Struktur der Lehrerbildung in Japan besteht aus drei Elementen. Sie beginnt mit einer Fachausbildung und einer eher formalen Vorbereitung auf das Unterrichten, die zu einem ersten Berufszertifikat führt. Fortgesetzt und akzentuiert wird die Lehrerbildung durch eine Vielzahl variantenreicher Angebote für die berufsbegleitende Weiterbildung, die als Kernelement des japanischen Modells gelten kann. Erst in jüngster Zeit wird darüber hinaus die ergänzende Fortbildung auf Graduiertenniveau durch universitäre Aufbaustudiengänge angeboten. Bezeichnend für das japanische System der Lehrerbildung ist der Umstand, dass der erste Ausbildungsabschnitt nur minimales Grundlagenwissen über das Unterrichten im eigentlichen Sinne vermittelt, im Gegenzug jedoch nach dem Eintritt in das Berufsleben eine Fülle von berufsbegleitenden Angeboten bereit hält, die durchaus nicht nur für die Anfangsphase konzipiert sind, sondern die gesamte Laufbahn eines Lehrers begleiten.

Das japanische Modell der Lehrerbildung ist sowohl Ergebnis staatlicher Bildungspolitik als auch Resultat unabhängiger Lehrerinitiativen, deren Ziel die Weitergabe von Kenntnissen und die kontinuierliche Arbeit an der Verbesserung des Unterrichts ist. Dies erklärt, warum diese Phase nach Abschluss der primären Ausbildung im japanischen System der kritische Punkt ist, um professionelle Standards aufrechtzuerhalten und zu fördern. Hieraus folgt auch unmittelbar, dass die Unterrichtskultur in Japan tatsächlich deutliche Züge eines Handwerks trägt.

4. Die Entwicklung der Nachkriegszeit

Es ist sinnvoll, an dieser Stelle einen kurzen Rückblick auf die Nachkriegsentwicklung in der Lehrerbildung zu geben, um die begrenzte Rolle der Universitäten für die Vorbereitung auf den Lehrerberuf zu verstehen.

Der Beruf des Lehrers hat in Japan in den vergangenen zwei Jahrzehnten enorme Attraktivität erlangt mit der Folge starken Wettbewerbs um frei werdende Lehrerstellen. Für die zu vergebenden Lehrerstellen führt ein Aufsichtsgremium jährlich Einstellungstests unter den Bewerbern durch. Die amtliche Statistik weist für das Jahr 1996 aus, dass nur jeder achte Bewerber eine Anstellung als Grundschullehrer bekommt. Die Konkurrenz ist im Sekundarschulbereich sogar noch stärker. Auch wenn diese extreme Auswahl-situation zum Teil Japans generelle Arbeitsmarktp Probleme in den 90er Jahren widerspiegelt und auch durch den Rückgang der Geburtenraten bedingt sein wird, ist die hohe Konkurrenz um Lehrerstellen dennoch kein neues Phänomen, sondern besteht seit nunmehr zwei Jahrzehnten. Wichtigster Impuls für diese Entwicklung war die Verabschiedung des „Gesetzes zur Förderung menschlicher Ressourcen“ (*Jinzai Kakuho-ho*) im Jahre 1974, das den Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Beschäftigungen auch ökonomisch attraktiv machte. Schon ab 1975 lässt sich ein vergleichsweise hohes Sozialprestige für Lehrer nachweisen. Nach einer Studie über soziale Schichtung und Mobilität aus diesem Jahr geht hervor, dass Grundschulleiter bzw. -lehrer im Sozialprestige den neunten bzw.

18. Platz von 82 Berufen belegten. Ein Grundschullehrer genießt demnach ein höheres Ansehen als zum Beispiel ein (Maschinen-)Bauingenieur.

Trotz dieses Wettbewerbs, der einen hohen Qualitätsstandard zur Folge haben sollte, ist die Verbesserung der Qualität der Lehrerschaft ein wichtiges politisches Thema geblieben, was vor dem Hintergrund der japanischen Nachkriegsentwicklung gesehen werden muss. Im Jahre 1947, basierend auf den Empfehlungen, die von der amerikanischen Erziehungsdelegation (*American Mission of Education*) vorgelegt wurden, unternahm Japan eine drastische Schulreform, die ein koedukatives 6-3-3-4-System² installierte. Besonderer Wert wurde auf die Dezentralisierung der Verwaltung gelegt. Bemerkenswert war auch, welche bis dato unbekannte berufliche und politische Freiheit den Lehrern garantiert wurde. Die frühere Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen (normal schools) wurde ersetzt durch eine universitäre Ausbildung mit geisteswissenschaftlicher Ausrichtung. Ein so genanntes offenes Zertifikatssystem wurde eingerichtet, was Universitäten und Fachhochschulen erlaubte, einen Lehramtsstudiengang ohne direkte Kontrolle durch das Erziehungsministerium einzurichten. Während dieser Zeit waren die Prüfungsanforderungen sowohl für die Fachausbildung wie auch für die praktische Erfahrung minimal (z.B. mussten für die Zulassung für das Lehramt für die Sekundarstufe nur 14 Fachkurse belegt worden sein und lediglich zwei Wochen Unterrichtshospitationen nachgewiesen werden). Bis in die 70er Jahre hinein hat dies zu einer starken Ausbreitung der Lehrerausbildung geführt, an der 85% aller Universitäten und Fachhochschulen beteiligt waren.

Die Erziehungsreformen aus den ersten Nachkriegsjahren kamen im Verlaufe der 50er Jahre unter heftigen politischen Beschuss, und als Folge davon wurden viele Reformen durch die konservative Regierung abgeändert (vgl. HIRASAWA 1975). Die 50er Jahre markieren eine reaktionäre Phase in der japanischen Nachkriegsentwicklung, als deren Inbegriff das ins Wanken geratene Erziehungswesen angesehen werden kann. Das Resultat war eine kontinuierliche Entwicklung hin zur Standardisierung und zentralen Kontrolle. Die Regierung unternahm eine Reihe administrativer und gesetzgeberischer Maßnahmen, um diesen Wandel durchzusetzen, was eine Serie von sich verschärfenden und lang anhaltenden Konfrontationen mit der links orientierten japanischen Lehrergewerkschaft heraufbeschwor, aber auch mit akademischen Organisationen wie der „Japanischen Pädagogischen Vereinigung“ und anderen Interessengruppen (vgl. SHIMAHARA 1995a).

In der Folgezeit begann das Erziehungsministerium, nicht nur auf die Lehrer und ihre Ausbildung stärkere Kontrolle auszuüben, sondern auch auf das Curriculum. Ein einheitliches nationales Curriculum wurde für Japan gegen Ende der 50er Jahre verbindlich. Seit dieser Zeit holt das Erziehungsministerium von seinen eigens hiefür geschaffenen Beratungsgremien, dem „Zentralen Rat für Bildungsfragen“ (*Chuo Kyoiku Shingikai*) und dem „Ausschuss für die Lehrerbildung“ (*Kyoyoshin*) Empfehlungen ein, um den vermeintlichen Niedergang der Lehrerausbildung im Lande aufzuhalten. Der „Zentrale Rat für Bildungsfragen“ stand der Liberalisierung der Lehrerausbildung in der Nach-

2 Gemeint ist hier die in den USA verbreitete Einteilung in sechsjährige Grundschule, drei Jahre Junior Highschool/Middle school, drei Jahre (Senior-)Highschool und vier Jahre College.

kriegszeit zweifelsohne kritisch gegenüber, weil sie seiner Meinung nach zu einem Absinken der Standards geführt hatte. Beide Beratungsgremien empfahlen die berufsbegleitende Weiterbildung für amtierende Lehrer, Berufspraktika für angehende Lehrer und eine Reform der Anforderungsstandards für die Abschlussprüfungen (vgl. Central Council of Education 1958; TSUCHIYA 1984). Obwohl diese Empfehlungen in den 60er Jahren in oppositionellen Kreisen und bei Interessengruppen auf massiven politischen Widerstand stießen, wurden diese Reformprogramme auch in den 70er Jahren, im Zuge des Wandels zu einer ökonomisch und technologisch hoch entwickelten Gesellschaft, im Wesentlichen beibehalten und lediglich umformuliert (vgl. Central Council of Education 1971; SCHOPPA 1991). Ein neuer Aspekt der Reforminitiative bestand nun darin, den Lehrerberuf durch Anhebung der Bezüge attraktiver zu machen, was durch die entsprechenden gesetzgeberischen Maßnahmen im Jahre 1974 umgesetzt wurde. Darüber hinaus wurde empfohlen, Aufbaustudiengänge einzurichten, um die Möglichkeit einer weiterführenden akademischen Ausbildung für Lehrer zu schaffen, was schließlich in den späten 70er und frühen 80er Jahren zur Einrichtung von drei nationalen Graduiertenkollegs (einschließlich kleinerer Erstausbildungsprogramme) führte (vgl. SHINODA 1979). Unter der aktiven Beteiligung des Erziehungsministeriums wurden außerdem regionale und lokale Schulverwaltungsbehörden geschaffen, die für die berufsbegleitende Weiterbildung der Lehrer an so genannten Lehrerzentren (*Kyoi-ku*) „Senta“ verantwortlich sind, die ebenfalls überwiegend in den 70er Jahren gegründet wurden.

Die von der Regierung initiierte, sehr weit reichende Kampagne zur Schulreform Mitte der 80er Jahre führte auch zur gesetzlichen Verankerung eines Ein-Jahres-Praktikums, das landesweit für alle angehenden Lehrer verbindlich ist (vgl. MAKI 1993; SHIINA/CHONAN 1993; SHIMAHARA/SAKAI 1992) und zur Reform der Prüfungs- und Ausbildungsanforderungen, die neben einer generellen Anhebung der Standards jetzt auch eine Differenzierung in drei Niveaus (Basis, Standard und Fortgeschritten) vorsehen (vgl. TAKAKURA 1993). Wer die höchste Qualifikationsstufe erreichen will, muss eine universitäre (Vollzeit-) Zusatzausbildung (master's program) absolvieren. Als Folge dieser Neuordnung hat sich die Zahl der Universitäten und Hochschulen, die ein solches Ausbildungsprogramm anbieten, in den vergangenen Jahren auf 66 erhöht (Ministry of Education 1996a). 1985, als die letzten Reformverhandlungen begannen, hatten nur 3,3% aller japanischen Lehrer einen entsprechenden Abschluss.

Für alle Abschlussniveaus wurden auch die professionellen Anforderungen im Hinblick auf allgemeine Kenntnisse über den Umgang mit Schülern, der Klassenführung, aber auch bezüglich der modernen Informationstechnologie angehoben. Der notwendige Nachweis über Hospitationen an Schulen hingegen ist gleich geblieben: vier bzw. zwei Wochen für das Grundschul- bzw. das Sekundarschullehramt.

5. Das Erlernen des Lehrens als Handwerk

Ungeachtet der erwähnten Reform der Ausbildungsordnungen bleibt die Vorbereitung der Lehrer für das Umsetzen ihres theoretischen Wissens in konkreten Unterricht seitens der Universitäten minimal. Selbst die erforderliche Hospitation wird an einer Schule in Zusammenarbeit mit einem Lehrer absolviert, mit nur geringer Anleitung seitens des betreuenden Hochschullehrers. Auch die neu geschaffene Graduierungsmöglichkeit für Lehrer und somit der Zugang zu einer akademischen Karriere wirkt sich kaum auf das typische Karrieremuster aus, weil es sich überwiegend um Vollzeitstudiengänge mit strenger Zugangsbegrenzung handelt. Daraus folgt, dass die Universitäten nach wie vor eine sehr begrenzte Rolle für die professionelle Entwicklung der Lehrer spielt (vgl. HAWLEY/HAWLEY 1997; OHARA/TAKAHASHI/NAKAZAWA 1993).

Unabhängig von dieser Entwicklung haben japanische Lehrer immer nach Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung außerhalb des universitären Rahmens gesucht und im Laufe der Zeit eine breite Palette von Fortbildungsmöglichkeiten geschaffen, die überwiegend auf Initiativen von Fachkollegen zurückgehen und als berufsbegleitende Weiterbildungsangebote anzusehen sind, die sich in erster Linie um die Weitergabe, Neuentwicklung und Verbesserung konkreter Unterrichtstechniken und -materialien bemühen. Dieses berufsbegleitende Weiterbildungskonzept, wie es in Japan entwickelt wurde, stützt sich weitestgehend auf die Kollegien als wichtigste Ressource für ihre Ausgestaltung und macht damit implizit einige Annahmen (vgl. SATO/McLAUGHLIN 1992): Erstens wird davon ausgegangen, dass Unterrichten eine Gemeinschaftsaufgabe ist und folglich nur durch kollegialen Austausch verbessert wird. Um diesen Austauschprozess zu fördern, werden zum Beispiel in Grundschulen die Arbeitstische der Lehrer einer Jahrgangsstufe im Lehrerzimmer zusammengestellt, sodass sie sich gegenseitig um Rat fragen können usw., wie überhaupt Lehrer jeden Tag sehr viel Zeit im Lehrerzimmer verbringen, sei es für die Unterrichtsvorbereitung, für Sitzungen oder Beratungsgespräche, aber auch für den Plausch mit Kollegen über Gott und die Welt. Kollegen, die in einer Jahrgangsstufe unterrichten, werden in vielerlei Hinsicht als eine Einheit angesehen. Ältere Kollegen genießen hohen Respekt bei jüngeren Kollegen, weil man ihnen pädagogische Kenntnisse und praktische Fähigkeiten zuschreibt, die sie den Nachwuchslehrer vermitteln. Anders als in der Beschreibung der amerikanischen Schulentwicklung (vgl. LORTIE 1975; National Commission on Teaching and America's Future 1996), die durch zunehmende strukturelle Isolierung des Lehrers gekennzeichnet ist, sind japanische Schulen als ein Netz interdependenter kollegialer Bezüge organisiert, das Isolierung von Lehrern und damit auch ihrer Unterrichtspraxis gar nicht zulässt. Unterrichten in Japan heißt mitunter auch – im Gegensatz zur Praxis in vielen anderen Ländern (z.B. den USA, vgl. SHULMAN 1987) – Unterrichten ganz unmittelbar vor kollegialem Publikum. Der gegenseitige Unterrichtsbesuch ist eine häufig zu beobachtende Praxis, die sich logisch aus dem kooperativen Ansatz der Unterrichtsvorbereitung ergibt und geradezu als Selbstverständlichkeit angesehen wird.

Aus dieser ersten Annahme leitet sich die zweite Annahme dieses Modells ab, dass kollegiale Planung trotz der mitunter langwierigen Diskussions- und

Aushandlungsphasen insgesamt einen sehr produktiven Faktor für das Schulleben ausmacht. Gemeinschaftliche Planung ist ein Merkmal nahezu aller Aktivitäten einer Schule: Einmal die Woche treffen sich alle Lehrer einer Jahrgangsstufe, um Unterrichtseinheiten zu diskutieren und ggf. abzuändern, aber auch, um alle nicht-akademischen Aktivitäten für die Schüler zu planen und vorzubereiten. Gemeinsame Planung kennzeichnet auch die Entwicklung einer Reihe anderer Aktivitäten, wie das innerschulische Lehrerentwicklungsprogramm, die Ausgestaltung der Lehrpläne für alle Fächer und Jahrgangsstufen, aber auch sämtliche klassenübergreifende Veranstaltungen vom Schulsportprogramm über das alljährliche Kunstfestival bis hin zum gemeinsamen Theaterabend oder den freiwilligen Exkursionsreisen. Kurzum: Japanische Lehrer stehen ein für den Ethos einer Schule als ein kooperativ geführtes Gemeinschaftswerk.

Die dritte Voraussetzung, auf die das japanische Modell baut, ist die Selbstverständlichkeit, mit der die Lehrer ihr Engagement in der enormen Vielzahl von schulischen Aktivitäten als unverzichtbaren Bestandteil von Unterricht und Schule begreifen – weit jenseits ihrer formalen Verpflichtungen. Dies ist offensichtlich bei den ausschließlich von der Schule organisierten Weiterbildungsprogrammen, die vom freiwilligen Einsatz von Lehrern abhängig sind, die sich für den Fortbestand dieser Institution verantwortlich fühlen. Darüber hinaus muss man sich vor Augen führen, dass jede japanische Schule weitgehend arbeitsteilig-kooperativ geleitet wird und die individuellen Verantwortlichkeiten im Lehrerhandbuch (*Kyoshi no Shidosho*) genau festgehalten sind. Typische Aufgaben sind zum Beispiel die Betreuung des Schulanwesens, die Organisation des Mittagessens (an dem alle Schüler teilnehmen), Öffentlichkeitsarbeit, Moralerziehung (*Dotoku Kyoiku*) und allgemeine Schülerberatung (*seikatsu shido*). Es ist im Wesentlichen diese Form kooperativen Managements durch die Lehrer, das für den recht reibungsarmen Ablauf alltäglicher Routinen ebenso verantwortlich ist wie für die Dynamik im Hinblick auf die Entwicklung neuer Ideen und ihrer Umsetzung in die Praxis.

Die drei genannten Aspekte sind notwendige Voraussetzungen für das berufsbegleitende Fortbildungswesen, unabhängig davon, ob es nun auf rein freiwilliger Basis organisiert ist oder stärker offiziellen Charakter hat. Das Weiterbildungssystem für Lehrer in Japan bietet eine Struktur, in der sich handwerkliches Können und Wissen in einem stetigen Prozess bildet, Veränderungen unterläuft und im nicht abbreißenden kollegialen Diskussionsprozess weitergegeben wird. Die Stärke des japanischen Schulwesens ist unauflöslich gebunden an diese Schulkultur. Praktisches Wissen der Unterrichtsführung wird soweit wie möglich mit anderen geteilt und im praktischen Vollzug erprobt.

6. Berufsbegleitende Weiterbildung

An dieser Stelle sollen die wichtigsten Formen der berufsbegleitenden Weiterbildung dargestellt werden, wobei eine detaillierte Darstellung lediglich für den häufigsten Typ, der schulinternen Weiterbildung, geleistet wird, um die Be-

deutung der oben erwähnten Prämissen für das Funktionieren dieses Systems deutlich zu machen.

Die am weitesten verbreitete Form von Fortbildung für Lehrer ist in Japan die schulinterne Lehrerschulung, die in praktisch jeder Schule angeboten wird. Verantwortlich für die Entwicklung eines solchen Weiterbildungsprogramms ist das Lernförderungs-Komitee (*Kenshu Iinkai*), das aus einer bestimmten Anzahl von Lehrern aus allen Jahrgangsstufen (bzw. verschiedenen Fachgruppen an den weiterführenden Schulen) besteht sowie – ex officio – dem akademischen Leiter (*Kenshu Bucho*) und dem Schulleiter. Dieses Komitee entwirft jährlich einen Studienplan, der den Jahrgangs-Lehrergruppen zur Diskussion und mit der Bitte um zusätzliche Vorschläge vorgelegt wird. Sobald die Themenangebote vom gesamten Lehrerkollegium akzeptiert wurden, diskutiert jede Jahrgangsgruppe die Umsetzung dieses Plans. Im Allgemeinen sieht das Programm Demonstrationsklassen vor, die japanische Lehrer „Lernklassen“ nennen. Diese Klassen werden von allen Lehrern der jeweiligen Jahrgangsstufe über das Jahr verteilt mehrfach hospitierend besucht. Oft wird ein externer Gast hinzugebeten, der besondere Expertise in jenem Fachgebiet hat, das gerade Gegenstand der Unterrichtsstunde bzw. Lerneinheit ist. Die Hauptaufgabe dieser Demonstrationsklassen ist es, das pädagogische Handeln durch kollegiale Prüfung und Kritik und gemeinsame Entwicklung von Handlungsalternativen zu verbessern. Demonstrationsklassen werden für gewöhnlich mit dem Videorecorder aufgezeichnet. Einige zuvor bestimmte Kollegen machen sich zudem ausführliche Notizen zu bestimmten Aspekten der Stunde. Einer Demonstrationsstunde gehen ausführliche Vorbereitungen durch die beteiligte Lehrergruppe voraus, die in der Regel zwei bis drei Monate dauern. Die Lehrer einer Jahrgangsstufe werden für die Demonstrationsstunden nach dem Rotationsprinzip festgelegt, unterstützt von einigen Kollegen, die bei der konkreten Stundenvorbereitung helfen. Nach einer solchen Demonstrationsstunde trifft man sich zu einer Feedback-Runde, bei der die Beobachtungen ausgetauscht und der Verlauf der Stunde kritisch diskutiert wird. Der externe Gast schildert seine Eindrücke aus der Fachperspektive. Als Gäste werden häufig erfahrene Praktiker eingeladen; ein Lehrer oder Schulleiter mit besonderer Reputation oder eine Person aus der Schulaufsichtsbehörde, die als Spezialist für die innerschulische Weiterbildung ausgewiesen ist. Am Ende des Schuljahrs werden die Berichte über die Demonstrationsstunden im Schulbericht veröffentlicht. Diese insgesamt recht arbeitsintensive Leistung wird jedes Jahr erbracht. Einmütig pflichten Lehrer der Einschätzung bei, dass die Demonstrationsklassen der vielleicht effektivste Weg seien, die kritische Reflexion über Unterricht und seine Verbesserung zu fördern.

Eng verwandt mit der geschilderten Form der Weiterbildung sind berufsbegleitende Weiterbildungsangebote, die außerhalb der Schule angeboten werden und von Fachlehrerverbänden sowohl für die Grund- wie auch für die weiterführende Schule organisiert werden (*bukai*). So hat jede Stadt bzw. Stadtteil (in größeren Städten) ein *bukai*, an dem jede Schule vertreten ist, und das ein Fortbildungsangebot für jedes Unterrichtsfach ausarbeitet. Auch hier werden Demonstrationsklassen vorbereitet, die aber von Schule zu Schule wechseln und zu denen die *bukai*-Mitglieder eingeladen werden. Die Arbeitsweise der *bukai* ist im Hinblick auf Vorbereitung, Zusammenarbeit

und reflexivem Feedback-Prozess ähnlich organisiert wie die innerschulische Fortbildung.

Die dritte Variante von berufsbegleitender Lehrerfortbildung bilden Lehrerinitiativen, die als freiwillige Netzwerke organisiert sind (*Jishu Kenshu Nettowaaku*). T. OTSUKI (1982) zählt 47 solcher Lehrernetzwerke, die seit 1948 entstanden sind. Die meisten von ihnen sind bis heute aktiv. Sie sind unabhängige Vereinigungen mit einem gemeinsamen Ziel: Verbesserung des Unterrichts, unabhängig jedoch von staatlicher Kontrolle. Ein weit verzweigtes, sehr populäres Netzwerk wurde als eine lose verknüpfte Lehrervereinigung 1984 von einem sehr aktiven und talentierten Grundschullehrer begründet. Dieses Netzwerk hat eine landesweite Bewegung zur Verbesserung von Unterricht durch gemeinsames Erarbeiten von Unterrichtskonzepten und ihrer kritischen Prüfung ausgelöst (vgl. MUKOYAMA 1985). Größere Netzwerke wie das beschriebene halten regelmäßig Konferenzen und Workshops ab und geben Magazine heraus, die in jedem Buchladen erhältlich sind und dadurch Informationen über ihre innovativen Ideen und praktischen Umsetzungen allen Lehrern im Land zugänglich machen. Ein bekannter japanischer Schulforscher hat vorgerechnet, dass diese Netzwerke jährlich nahezu 200 Sommer-Workshops anbieten, was eine beeindruckende Beteiligung an dieser Art von Lernaktivitäten auf Eigeninitiative belegt (SATO 1992).

Die vierte Form der Weiterbildung ist das seit 1989 verbindliche Praktikumsjahr für alle angehenden Lehrer nach Abschluss des Studiums. Wie bereits erwähnt, geht diese ersehnte Reform auf Regierungsvorlagen aus den 60er Jahren zurück. Jenseits des ideologischen Aspektes staatlicher Kontrolle der Lehrer durch dieses Praktikum, was die Hauptursache für den Widerstand gegen dessen Einführung war (vgl. HORIO 1988; MIWA 1988; SHIMAHARA 1995a), ist auch diese Form der Lehrerausbildung vom Leitgedanken des Unterrichtens als Handwerk geprägt. Im Wesentlichen besteht das Praktikum aus drei Elementen: Unterrichten in der Schule unter Anweisung eines Mentors, was ca. fünf bis zehn Wochenstunden ausmacht, ein Programm von ca. 20 Vorlesungen und Workshops am örtlichen Ausbildungszentrum (*Kyoiku*), sowie insgesamt zehn Tage Klausurveranstaltungen und Sommer-Workshops (vgl. MAKI 1993; SHIMAHARA/SAKAI 1992, 1995). Während ihrer Zeit an der Schule hospitieren die Praktikanten Unterrichtsstunden älterer Kollegen, beraten sich mit dem Mentor über ihre Unterrichtsvorbereitungen und über die Erfahrungen, die sie in ihrem selbst gehaltenen Unterricht gemacht haben. Viele der Veranstaltungen am örtlichen Lehrzentrum werden von erfahrenen Lehrern, Fachleitern und Schulleitern angeboten. Auch beim Praktikum steht die kollegiale Art der Vermittlung und Organisation im Vordergrund.

Schließlich existiert noch eine weitere Form von berufsbegleitender Ausbildung, die ebenfalls staatlich finanziert wird. Die Regierung bietet eine Vielzahl von Weiterbildungsprogrammen an nationalen Ausbildungsstätten (*Kokuritsu Kenshu Senta*), aber auch an den regionalen und örtlichen Lehrzentren an (vgl. SHIMAHARA 1991, 1995a). Die staatlichen Programme lassen Lehrer auf verschiedenen Karrierestufen zu: Lehrer im Anfangsjahr, im 5. Berufsjahr, im 10. Berufsjahr, Lehrer mit Verwaltungsaufgaben usw. Abgesehen von der staatlichen Finanzierung stehen und fallen auch diese Maßnahmen prinzipiell mit dem freiwilligen Einsatz von Lehrerkollegen (vgl. KOBAYASHI 1993).

7. Das handwerkliche Wissen eingebettet in den alltäglichen Lebensvollzug

Im Folgenden soll auf Grundlage unserer ethnographischen Studien (vgl. SHIMAHARA 1997)³ herausgearbeitet werden, wie Unterrichten als Handwerk in den breiteren Lebenszusammenhang japanischer Lehrer eingebettet ist. Die Darstellung konzentriert sich auf diejenigen Themen oder Aspekte, die von den Lehrern am häufigsten genannt wurden, wenn die Sprache auf bedeutsame Einflussfaktoren für die eigene berufliche Entwicklung kam. Es kristallisieren sich aus unseren Feldnotizen mindestens sechs zusammenhängende Einflussbereiche heraus, die Lehrer für ihre erfolgreiche Arbeit und berufliche Entwicklung verantwortlich machen: erfahrene Kollegen, unterstützendes Umfeld, kritische Ereignisse, Netzwerkarbeit mit Kollegen aus anderen Schulen, Übernahme von verantwortungsvollen Aufgaben und die berufsbegleitende Ausbildung, einschließlich der Kurse, die man außerhalb der Schule besucht hat.

Sowohl in den von uns besuchten Grundschulen wie auch in den weiterführenden Schulen wird von allen Lehrern nahezu einhellig die Meinung geteilt, dass ältere Kollegen den größten Einfluss auf ihre Entwicklung ausgeübt haben, insbesondere diejenigen, denen sie beim Berufsstart an ihrer ersten Schule begegnet sind. Sie werden als Quelle pädagogischen Wissens und beispielhaft in ihrer Unterrichtsführung beschrieben, immer bereit, ihre Unterrichtskultur jungen Kollegen zu vermitteln. Wiederholt wurde betont, dass es die Anfänger sind, die aktiv auf die erfahrenen Lehrer zugehen, um Rat und Unterstützung zu bekommen. Da die soziale und persönliche Unterstützung weit mehr umfasst als nur konkrete Fragen zur Unterrichtsführung, ergibt sich daraus zwangsläufig, dass es keine starre Zuordnung von Anfängern zu den beratenden Kollegen gibt, und wohl nicht zufällig wird die Beziehung in den Gesprächen oft als Verwandtschaftsverhältnis beschrieben („wir waren wie Geschwister“, „älterer Bruder“ etc.).

Mit der Rolle der Beratungslehrer hängt die universell unterstützende kollegiale Atmosphäre zusammen, auf die ebenfalls nahezu alle Lehrer zu sprechen kommen, wenn sie nach ihren Anfangsjahren als Lehrer befragt werden. Diese Unterstützung bezieht sich insbesondere auf die Entlastung von schulisch-administrativen Zusatzaufgaben, um mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung zu haben. Eine Lehrerin macht in der Hauptsache das Gefühl von Solidarität, das ihr vor allem ihr Beratungslehrer vermittelt hatte,

3 Die Berichte beziehen sich auf unsere achtmonatigen ethnographischen Explorationen an drei Schulen in Tokyo (zwei Grund-, eine Sekundarschule) im Jahre 1994. Datengrundlage sind Beobachtungen, strukturierte Interviews sowie Dokumentenanalysen. Gespräche wurden mit 28 Lehrern und Personen der Schulaufsicht geführt. Die Studie war Teil eines Gemeinschaftsprojektes eines Forschungsteams unter meiner Leitung in den Jahren 1994/95. Neben meiner Person waren beteiligt: Hidenori Fujita, Universität Tokyo, Kiyoka Nagoshi, Fukui Universität, Suk-Ying Wong, z.Zt. Chinese University of Hong Kong, Ferner Sawako Yufu, Pädagogische Hochschule Fukuoka, Akira Sakai, Nanzan Universität, sowie vier Doktoranden der Universität Tokyo. In Ergänzung zu den ethnographischen Daten wurden im Herbst 1995 soziologische Daten mit Hilfe eines Fragebogens an 127 Grund- und Sekundarschulen sowie an acht regionalen Verwaltungseinheiten erhoben. Die Teilstudie wurde unterstützt vom „Nationalen Institut für Multimediale Erziehung“ in Chiba (Japan), das gesamte Projekt wurde durch Forschungsmittel des Japanischen Erziehungsministeriums ermöglicht.

dafür verantwortlich, dass sie sich schon am Anfang sehr frei fühlte, den Unterricht nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, gleichzeitig aber auch offener für kritische Anmerkungen wurde. Die kollegiale Solidarität, so ein anderer Lehrer, sei für ihn eine grundsätzliche Voraussetzung, ohne die die Weiterentwicklung als Lehrer durch berufsbegleitende Fortbildung gar nicht denkbar sei.

Der dritte Einflussbereich für die eigene professionelle Entwicklung, der in den Interviews sehr häufig genannt wurde, ist der regelmäßige Austausch mit Kollegen aus anderen Schulen („networking“). Wenn ein Lehrer diese Netzwerke erwähnte, wurden die Interaktionen mit Lehrern außerhalb des eigenen Arbeitsplatzes als Quelle intellektueller und emotionaler Stimulation beschrieben, die neue Ideen auch für die eigene Arbeit erbracht hat. Aus diesen Kontakten schöpfen viele Lehrer gerade in der Anfangsphase berufliches Selbstvertrauen und zusätzlichen sozialen Rückhalt – durch eine soziale Referenzgruppe, in der man sich über das Rollenbild des Lehrerberufs verständigt und in der man gemeinsame Überzeugungen und Werthaltungen entwickelt. Kontakte zu Lehrerkollegen außerhalb der Schule werden bei vielen Gelegenheiten geknüpft, also nicht nur in den bereits erwähnten Weiterbildungsveranstaltungen. So sah ein Lehrer für die 4. Klasse im Aufbau dieser persönlichen Kontakte den eigentlichen Gewinn seiner Teilnahme an einem städtischen Forschungsprojekt in Tokyo. Obwohl sich die Gruppe offiziell nur einmal im Monat traf, kam man informell mindestens einmal die Woche zusammen, und zwar nicht nur, um den Mathematikunterricht, sein Spezialgebiet zu besprechen, sondern auch um gemeinsam zu Abend zu essen usw. Ein anderer Lehrer erzählt, wie bereichernd er als angehender Lehrer seine Mitwirkung beim Lehrer-Volleyball-Team empfunden hat. Der wichtigste Aspekt war hierbei, dass man während der gemeinsamen Übungsstunden und bei Turnieren viele Kollegen aus anderen Schulen kennen lernte. Dies hat seiner Meinung nach entscheidend dazu beigetragen, seinen Horizont als Lehrer zu erweitern, weil sich am Rande viele zwanglose Gelegenheiten ergaben, auch fachliche Probleme zu erörtern.

In den Gesprächen erscheint die Verarbeitung kritischer Ereignisse ebenfalls ein sehr wichtiges Motiv für weitergehenden pädagogischen Kompetenzerwerb zu sein. Persönliche Lebensereignisse fallen hierunter ebenso wie berufliche Herausforderungen, die geeignet sind, das Vertrauen in die eigenen pädagogischen Fähigkeiten zu stärken oder aber Metaphern für das professionelle Handeln zu konstruieren. Fast alle Lehrer berichten von solchen nachhaltigen Veränderungen. Eine Grundschullehrerin berichtet z.B., dass die Geburt ihres eigenen Kindes eine sehr positive Auswirkung auf ihre Karriere hatte. Durch ihre Erfahrung mit der Erziehung ihres Kindes hat sie eine tiefere Einsicht in die Psychologie der kindlichen Entwicklung bekommen, die sie anders nicht in dieser Intensität erfahren hätte. Die Mutter-Kind-Beziehung wurde ihr so zum Modell ihres beruflichen Handelns. Ein anderer Lehrer erzählt von seiner Erfahrung als verantwortlicher Leiter des Exkursionsprogramms (*Idokyoshitsu*) für die fünfte Jahrgangsstufe, als er selbst erst knapp drei Jahre Berufserfahrung hatte. Die Tätigkeit umfasste die Auswahl der Ziele, das Zusammenstellen des Programms, Überprüfen von Sicherheitsvorkehrungen, die Organisation des Transports und die Entwicklung von geeigneten Auswertungsmethoden für die Feldexperimente der Schüler. Obwohl er anfangs ge-

radezu überwältigt war von der Verpflichtung und der Verantwortung für das gesamte Unternehmen, wurde es doch für ihn prägend insofern, als es die Grundlage für sein Selbstvertrauen legte, auch in den Folgejahren mehr Verantwortung zu übernehmen – auch außerhalb des Klassenzimmers.

Ein weiteres, für japanische Lehrer sehr wichtiges Element der beruflichen Weiterentwicklung hängt mit der Veränderung in der Lehrerrolle zusammen, die sich im Laufe der Berufsbiographie im Zuge des vergleichsweise häufigen Schulwechsels ergeben. In Japan werden alle Lehrer in regelmäßigem zeitlichen Abstand an eine andere Schule versetzt, vielfach verbunden mit einer Ausweitung ihrer Kompetenzen und Verantwortung für das Schulgeschehen. Neben der Erweiterung des Erfahrungshorizonts dient diese Versetzungspraxis auch dem Ziel, die Gleichheit von Ressourcen zwischen Schulen sicherzustellen. Die meisten Grund- und Sekundarschullehrer sehen die Anfangsjahre in der Schule, an der sie ihre Berufskarriere begonnen haben, als Phase der Orientierung und Erprobung von Unterrichtskonzepten. Die Aufmerksamkeit der Lehrer ist typischerweise ganz auf das Unterrichten konzentriert (vgl. HUBERMAN 1993: RYAN 1986). Es ist die Phase der beruflichen Identitätsfindung und der Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis unter Nutzung der unterstützenden Teamstrukturen der Schule. In der zweiten Berufsphase, deren Beginn vielfach mit einem Schulwechsel zusammenfällt, übernehmen Lehrer eine Reihe von verantwortungsvollen Aufgaben, einschließlich der Arbeit in den diversen Ausschüssen. Nach und nach werden sie auch eingebunden in die Planung und Durchführung der innerschulischen Weiterbildungsveranstaltungen und bieten nach einiger Zeit selbst Unterstützung für jüngere Kollegen an. M. HUBERMAN (1993) nennt diese Phase recht treffend Stabilisierungsphase. Die dritte Phase einer typischen Lehrerbiographie in Japan beginnt in der Regel an der dritten oder vierten Schule, an der ein Lehrer unterrichtet. Sie ist gekennzeichnet durch die Übernahme von Schlüsselfunktionen wie Kommissionsvorsitz oder Leitung des Lehrerentwicklungsprogramms (*Kenshu linkai*), was auch den Überblick über alle Aktivitäten einer Schule bedeutet, die über Klassenstufen hinweg angeboten werden. Auf der Sekundarstufe haben vor allem die Koordinatoren für die Jahrgangsstufen eine herausgehobene Position, die mit erheblichem Arbeitsaufwand einhergeht. Dies gilt insbesondere für die 9. Klassen, da diese Schüler für die Aufnahmeprüfungen der selektiven Anschlusschulen vorbereitet werden. Lehrer mit solch weitreichender Verantwortlichkeit sind typischerweise Anfang bis Mitte 40, wenn sie diese Karrierestufe erreicht haben, und werden dann bereits als „Veteranen“ angesehen.

Schließlich sind es die Vielzahl der geschilderten Weiterbildungsangebote, denen die befragten Lehrer einen wichtigen Einfluss auf ihren eigenen Werdegang zuschreiben. Die Relevanz dieser Veranstaltungen für die professionelle Entwicklung dürfte für japanische Lehrer weitaus größer sein als für Lehrer in anderen Ländern, wo universitäre Aufbaustudiengänge für die Höherqualifizierung von Lehrern verbreiteter sind als berufsbegleitende Angebote. Wie sich in unseren Studien in Japan abzeichnet, variiert das Ausmaß, mit dem die Lehrer und die jeweilige Schule insgesamt an der Gestaltung dieser berufsbegleitenden Veranstaltungen beteiligt sind, beträchtlich zwischen den Schulen. An Grundschulen finden sich weit häufiger Weiterbildungszirkel, die auf die aktive Initiative der Schule bzw. eine Gruppe von Lehrern zurückgeht, als dies

an Sekundarschulen anzutreffen ist. Dies dürfte vor allem dem Umstand geschuldet sein, dass Lehrer an Letzteren im Gegensatz zu Grundschullehrern auf einzelne Fächer spezialisiert sind und somit fächerübergreifende Initiativen weniger Chancen haben, auf ein gemeinsames Interesse zu stoßen. Alle Schulen jedoch haben die erwähnten Komitees (*Kenshu Inkai*), die ein Weiterbildungsprogramm mit jährlich wechselndem Schwerpunkt ausarbeiten.

Wie muss man sich diese Fortbildungsarbeit in der Praxis vorstellen? Als Beispiel soll hier aus den Schilderungen einer Anfang 40-jährigen Grundschullehrerin berichtet werden, die recht charakteristisch sind. Als sie ihre erste Anstellung fand, nahm sie an einem einjährigen Studienprogramm teil, das vom Städtischen Wissenschaftszentrum in Tokyo (*Token*) angeboten wurde. Kurz nach Antritt ihrer zweiten Stelle an einer anderen Schule trat sie einem privat organisierten Studienkreis bei, der sich mit der Verbesserung des muttersprachlichen Anfangsunterrichts und Schriftzeichengebrauchs befasste. Die Gruppe veranstaltete Diskussionen zum Thema und organisierte Demonstrationsschulen verteilt über ganz Tokyo. Nicht zuletzt aufgrund dieses Engagements wurde sie als Forschungsmitglied an das *Token* berufen, was mit einer einjährigen Pause im aktiven Schuldienst verbunden war, um sich intensiv mit kindlichen Ausdrucksformen zu beschäftigen. An ihrer jetzigen Schule ist sie verantwortlich für die gesamte Spracherziehung und vertritt auf Bezirksebene ihre Schule bei der Vereinigung der Japanischlehrer. Man trifft sich zweimal im Monat und unterstützt die Vorbereitung von Demonstrationsschulen an verschiedenen Schulen im Stadtbezirk. Darüber hinaus nimmt sie aktiv an einem Studienkreis zum Wissenschaftsunterricht an ihrer Schule teil, was ebenfalls mit erheblichen Planungsaufgaben für Demonstrationsschulen verbunden ist.

8. Kritische Aspekte

Inwieweit lassen sich Problemfelder erkennen, die den Nutzen des japanischen Modells für die Lehrerfortbildung begrenzen?

Zunächst ist zu betonen, dass das japanische Modell in sehr fundamentaler Weise von der geteilten Überzeugung lebt, dass es eine Unterrichtskultur gibt, für die neben dem Erwerb von Wissen und handwerklichen Fähigkeiten auch ein über das eigentliche Unterrichten hinausgehender Orientierungsrahmen konstitutiv ist, der nur durch den permanenten Austausch über die Unterrichtserfahrungen mit Kollegen entwickelt werden kann. Gerade weil diese Vermittlungsleistung zwischen Lehrergenerationen dem Ideal einer reflexiv verarbeiteten, gemeinsamen Erfahrung verpflichtet ist, wird verständlich, warum die Neigung gering ist, diese Weisheit durch akkumulierte Reflexion über die Praxis schriftlich festzuhalten und in die Form kanonischen Wissens zu bringen. Der Prozess selbst kann zwar beschrieben werden, aber es reicht für die Vermittlung dieser „Handwerkskunst“ nicht aus, ihn lediglich kognitiv nachzuvollziehen. Entsprechend versperrt sich das japanische Verständnis von Unterrichten zumindest in Teilen einer Forschungsstrategie, die allgemeine Aussagen prüft und diese durch empirisches Vorgehen zu verbessern sucht.

Vor diesem Hintergrund wenig überraschend ist die Beobachtung, dass Schulen und Universitäten in Japan nicht sehr eng miteinander verbunden sind,

was sicher ein kritischer Punkt ist. Unter Lehrern wie auch in Kreisen der Schulverwaltung ist die Meinung sehr verbreitet, dass die Universitäten kaum an Forschung interessiert sind, die unmittelbare Relevanz für die alltägliche Unterrichtspraxis hat. Wie wir zu zeigen versucht haben, ist die Weiterbildungspraxis auch wenig geeignet, diese Distanz zu verringern (vgl. HAWLEY/HAWLEY 1997; SHIMAHARA/SAKAI 1995; SHIMAHARA 1991). Das Prinzip von Labor- oder Partnerschaftsschulen, wie es für die Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten geschaffen wurde und sich zunehmend im Land verbreitet (vgl. DARLING-HAMMOND 1994; VALLI/COOPER/FRANKES 1997), hat in Japan noch keine Nachahmung gefunden. Wie bereits erwähnt, spielen die japanischen Universitäten insgesamt nur eine geringe Rolle bei der Ausbildung der Lehrer, und dies gilt besonders für die Weiterbildung. Dieses Problem erkennend und angeregt durch Empfehlungen durch die Reformkommission (vgl. NATIONAL COUNCIL ON EDUCATIONAL REFORM 1988; TEACHER EDUCATION COUNCIL 1987) hat das Erziehungsministerium seit Ende der 80er Jahre versucht, Graduiertenstudiengänge für Lehrer zu fördern. Aber für das Gros der Lehrer kommen diese Programme trotz des zunehmenden Angebots praktisch nicht in Frage, weil sie als Vollzeit-Studium konzipiert sind. Nur vereinzelt werden Teilzeit-Studiengänge sowohl von staatlichen wie auch privaten Universitäten angeboten. Die Möglichkeiten für eine akademische Laufbahn sind folglich für japanische Lehrer begrenzt.

Ein weiteres notorisches Problem des japanischen Modells ist die enorme Arbeitsbelastung über das eigentliche Unterrichtspensum hinaus, der sich ein Lehrer in Japan kaum entziehen kann und das man aufgrund der Zahl zu unterrichtender Wochenstunden nicht erwarten würde (19 Stunden für die Grund-, 15 für die Sekundarstufe). Das kooperative Management bürdet dem einzelnen Lehrer viel zusätzliche Arbeit auf, verstärkt durch die strenge Kontrolle seitens des Erziehungsministeriums, das strikt über die Einhaltung des Curriculums wacht. Aber auch die Zunahme sozialer Unterschiede in den nachwachsenden Schülergenerationen und Diversifikation ihrer Werthaltungen – begleitet auch von einem wachsenden Problem mit deviantem Schülerverhalten – werden von Lehrern im Zusammenhang mit der Arbeitsbelastung genannt. Und nicht zuletzt sind es natürlich die diversen Weiterbildungsveranstaltungen und Studienkreise innerhalb und außerhalb der Schule, die dazu führen, dass einer nationalen Befragung zufolge die Mehrheit der japanischen Lehrer (53%) das Schulgebäude nicht vor 18.00 Uhr verlassen (vgl. JAPAN-FACT, 1996). Regelmäßige Arbeitszeiten weit darüber hinaus sind keine Seltenheit. Entsprechend verbreitet sind Stresssymptome und Burnout-Phänomene, die nicht zuletzt auch die Qualität des Unterricht beeinträchtigen (vgl. FUJITA/WONG 1997; SHIMAHARA 1997).

Die zunehmende Arbeitsbelastung von Lehrern wird auch in anderen Industrieländern wie den Vereinigten Staaten, Canada und Großbritannien viel diskutiert, wenn auch vor erkennbar unterschiedlichem Hintergrund (vgl. APPLE 1986; APPLE/JUNGCK 1992; CARLSON 1992; HARGREAVES 1994; HELSBY/KNIGHT, in Druck; MAGUIRE/BALL 1995). In Japan leiden die Lehrer, ähnlich wie in England (vgl. HARGREAVES 1994), unter den Folgen von jüngsten Veränderungen in den Schulverwaltungsordnungen, die den Lehrern mehr Arbeit und Verantwortung in unterrichtsfernen Bereichen aufbürden.

Ein weiterer Kritikpunkt hängt mit der Entwicklung des Berufsstandes zusammen. Die Nachkriegsperiode war geprägt von erfolgreichen Schritten zu einer Professionalisierung des Lehrerberufs, und ihr ökonomischer Status wurde erheblich verbessert durch die Reform aus dem Jahr 1974. Dessen ungeachtet haben japanische Lehrer aber nach wie vor wenig inhaltliche Autonomie, was vor allem dem verbindlichen Einheitscurriculum geschuldet ist. Wie H. FUJITA und S. WONG (1997, S. 6) feststellen, „wurde Professionalität in den 60er Jahren von der Japanischen Lehrgewerkschaft häufig als ideologisches Schlagwort bemüht, um für mehr Mitsprache zu kämpfen“. Trotzdem versteht heute kaum ein Lehrer an der Basis unter Professionalität das Verfolgen professioneller Standards, die er oder sie selbst bestimmt (vgl. SHIMAHARA 1995b). Vor dem Krieg wurde Schule als Teil der gottgefälligen staatlichen Ordnung verstanden – heute sehen sich Lehrer als Angestellte im öffentlichen Dienst, dessen grundlegende Standards legitimerweise staatlich festgelegt werden. Unter diesem Gesichtspunkt zeichnet sich das japanische Modell der Lehrerausbildung eher durch einen Mangel an Professionalität aus.

Man mag sich nun fragen, ob es nicht einen Widerspruch darstellt, auf der einen Seite für das japanische Modell der Lehrerausbildung das Netz kollegialer Beziehungen in seiner Vielfältigkeit bei gleichzeitig geringem staatlichen Zugriff als sein zentrales Kennzeichen zu bestimmen und andererseits eine sehr geringe Autonomie zu konstatieren. Dieser Widerspruch klärt sich recht einfach, wenn man sich vor Augen führt, was im Allgemeinen unter Autonomie verstanden wird. Im Westen, vor allen in den USA, wird Autonomie gleichgesetzt mit der Freiheit des Lehrers, die Lehrinhalte selbst auszuwählen, die Art und Weise selbst zu bestimmen, wie die Inhalte im Unterricht vermittelt werden, und auch selbst zu entscheiden, wie die Leistungen der Schüler evaluiert werden. Gerade bezüglich des ersten Aspektes haben japanische Grund- und Sekundarschullehrer in der Tat nur einen sehr begrenzten Handlungsspielraum, weil das Erziehungsministerium verbindliche Lehrpläne erlässt und sämtliche Lehrbücher der ministeriellen Genehmigung bedürfen. Darüber hinaus setzt das Ministerium die Ausbildungsstandards für Lehrer fest. Und obwohl Lehrer an öffentlichen Schulen formal Angestellte der regionalen Verwaltung sind, zahlt die zentrale Regierung 50% des Gehaltes aller Lehrer, die in den Pflichtschuljahrgängen unterrichten. Hierdurch sind eine Reihe strukturell wirksamer Beschränkungen geschaffen worden, denen alle Lehrer unterworfen sind. Allerdings hat die zentrale Regierung wenig Kontrolle über die professionelle Weiterbildung der Lehrer und ihre konkrete Unterrichtsausgestaltung. Obwohl sowohl die Regierung als auch die lokale Administration berufsbegleitende Fortbildungsangebote machen, sind diese im Vergleich zu anderen Angeboten dieser Art, die keiner staatlichen Aufsicht unterliegen, in Umfang und Intensität doch eher begrenzt, mit Ausnahme des – gerade deshalb so umstrittenen – Einjahrespraktikums für die Berufsanfänger. Was innerhalb der Klassen, Schulen und informellen Lehrernetzwerke passiert, entzieht sich der direkten staatlichen Überwachung und ist daher die Sphäre, in der die typische japanische Lehrerkultur weit größeren prägenden Einfluss ausübt als die offizielle Bildungspolitik. Kollegial geprägte Professionalisierung, wie wir sie hier beschrieben haben, beschränkt sich genau auf diesen Teilbereich des japanischen Bildungswesens.

Die Entwicklung der Diskussion um das Praktikum für Berufsanfänger ist das Paradebeispiel für dieses Spannungsverhältnis, in dem staatliche Ordnung und Lehrerschaft stehen. Wie bereits erwähnt, war dieses Thema über drei Jahrzehnte politisch heiß umstritten, bevor seine Einführung schließlich 1988 parlamentarisch beschlossen wurde. Unsere Befunde legen nahe (vgl. SHIMAHARA/SAKAI 1992), dass die spezifisch japanische Lehrerkultur einen bemerkenswerten Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung dieses Praktikumsjahrs ausgeübt hat, mit dem Ergebnis, dass es aus der Sicht der Regierung ineffektiv wurde, wenn man es mit den an die Einführung geknüpften Erwartungen misst. Jetzt aber ist es gerade die japanische Lehrgewerkschaft, die sich für seinen Erhalt stark macht, obwohl sie früher so vehement gegen die Einführung des Praktikums gekämpft hat. Unsere Studien belegen, dass die kollegiale Unterrichtskultur eine wichtige Vermittlerrolle spielt zwischen politischen Initiativen und Reaktionen der Lehrerschaft hierauf. Dies ist in einem zentralisierten Schulwesen wie in Japan von besonderer Bedeutung.

Wie anfangs betont, bezog sich unsere Darstellung der professionellen Entwicklung von Lehrern in erster Linie auf die Situation japanischer Grundschul- und Sekundarschullehrer. Das komplexe Geflecht aus kollegialer Zusammenarbeit, gemeinsamer Planung, Vorbereitung und Partizipieren am Unterrichtsverlauf in Klassen von Kollegen ist für beide Schulstufen vergleichbar, allerdings auf der Sekundarstufe nur noch wenig fächerübergreifend. Auch unter dem Gesichtspunkt der berufsbegleitenden Weiterbildung ist nicht zu übersehen, dass die Vorbereitung der Schüler in Klasse 9 auf die Zulassungsprüfungen für die Oberstufen die Aktivitäten nicht nur bei den auf diesen Klassenstufen unterrichtenden Lehrern deutlich reduziert. Die möglichst gute Platzierung aller Schüler eines Jahrgangs auf renommierten Schulen ist von zunehmender Bedeutung – eine bedenkliche Entwicklung, die sich in den Abgangsklassen (Stufe 12) mit der Vorbereitung für Aufnahmeprüfungen der Colleges wiederholt.

Das japanische System der professionellen Aus- und Weiterbildung der Lehrer hat bemerkenswerte Charakteristiken. Aber, wie gezeigt wurde, hat das Verständnis vom Lehrerberuf, das in Japan irgendwo zwischen Handwerk und Kunst anzusiedeln ist, auch deutliche Begrenzungen, die japanische Lehrerverbände und Schulreformer durchaus erkannt haben – freilich mit sehr unterschiedlichen Empfehlungen für die Zukunft.

Literatur

- APPLE, M.: Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education. New York (Routledge) 1986.
- APPLE, M./JUNGCK, S.: You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In: A. HARGREAVES/M. FULLAN (Hrsg.): Understanding teacher development. New York (Teachers College Press) 1992, S. 20–42.
- BRUNER, J.: The culture of education. Cambridge/MA (Harvard University Press) 1996.
- CARLSON, D.: Teachers and crisis: Urban school reform and teachers' work culture. New York (Routledge) 1992.
- CENTRAL COUNCIL OF EDUCATION (Japan): Policy for improving the teacher education system. In: YOKOHAMA NATIONAL INSTITUTE FOR MODERN EDUCATION (Hrsg.): Central Council of Education and education reforms. Tokyo (Sanichi Shobo) 1958, S. 49–55.

- CENTRAL COUNCIL OF EDUCATION (Japan): Recommendations for comprehensive reforms of school education. In: YOKOHAMA NATIONAL INSTITUTE FOR MODERN EDUCATION (Hrsg.): Central Council of Education and education reforms. Tokyo (Sanichi Shobo) 1971, S. 125–187.
- CLIFT, R./HOUSTON, W.R./PUGACH, M. (Hrsg.): Encouraging reflective practice in education. New York (Teachers College Press) 1990.
- DARLING-HAMMOND, L. (Hrsg.): Professional Development Schools. New York (Teachers College Press) 1994.
- FUJITA, H./WONG, S.: Teacher professionalism and the culture of teaching in Japan: The challenge and irony of educational reform and social change. Paper presented at the sixth Norwegian National Conference in Educational Research, May 1997.
- GOODSON, I.: A nation at rest: The contexts for change in teacher education in Canada. In: N.K. SHIMAHARA/I. HOLOWINSKY (Hrsg.): Teacher education in industrialized nations. New York (Garland) 1995, S. 125–154.
- GRANT, G. (Hrsg.): Review of research in education, Vol. 18. Washington, D.C. (American Educational Research Association) 1992.
- GRIMMETT, P.P./MACKINNON, A.M.: Craft knowledge and the education of teachers. In: G. GRANT (Hrsg.): Review of educational research, Vol. 18. Washington, D.C. (American Educational Research Association) 1992, S. 385–456.
- HARGREAVES, A.: Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. New York (Teachers College) 1994.
- HAWLEY, C.A./HAWLEY, W.D.: The role of universities in the Education of Japanese Teachers: A distant perspective. *Peabody Journal of Education* 72 (1997), S. 234–245.
- HELSBY, G./KNIGHT, P.: Classroom management in England's times of turmoil: The impact of recent curriculum. In: N.K. SHIMAHARA (Hrsg.): Politics of classroom life: Classroom management in international perspective. New York (Garland) in Druck.
- HIRASAWA, H.: San Francisco Peace Treaty and reorganization of education. In: K. OHTA (Hrsg.): Postwar history of Japanese education. Tokyo (Iwanami) 1975, S. 191–226.
- HORIO, T.: Educational thought and ideology in modern Japan: State authority and intellectual freedom. Tokyo (Tokyo University Press) 1988.
- HUBERMAN, M.: The lives of teachers. New York (Teachers College Press) 1993.
- JAPAN-PACT (Japan Professional Actions and Cultures of Teaching Research Group): A survey of teachers' lives and views. Unpublished 1996.
- KNOWLES, J.G.: Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. In: I. GOODSON (Hrsg.): Studying teachers' lives. New York (Teachers College Press) 1992, S. 99–152.
- KOBAYASHI, T.: Japan's teacher education in comparative perspective. In: *Peabody Journal of Education* 68 (1993), S. 4–14.
- LORTIE, D.: Schoolteachers. Chicago (University of Chicago Press) 1975.
- MAKI, M.: Development of effective internship programs. Tokyo (Kokuritsu Kyoiku Kenkyusho) 1993.
- MINISTRY OF EDUCATION: Basic Statistical Report on Schools. Tokyo (Mombusho) 1996 (a).
- MIWA, S.: The problematic internship program. In: *Educational law* 75, (1988), S. 11–16.
- MUKOYAMA, Y.: The law to improve teaching. Tokyo (Meiji Tosho) 1985.
- NATIONAL COUNCIL ON EDUCATIONAL REFORM (Japan): Recommendation for educational reform. Tokyo (Okurasho Insatsukyoku) 1988.
- OHARA, Y./TAKAHASHI, Y./NAKAZAWA, K.: How Japanese student teachers view practice teaching: An analysis of critical incident seminars. In: *Peabody Journal of Education* 68 (1993), S. 34–46.
- OTSUKI, T.: The history of postwar voluntary education movement. Tokyo (Ayumi Shuppan) 1982.
- RYAN, K.: The induction of new teachers. Bloomington (Phi Delta Kappan Educational Foundation) 1986.
- SATO, M.: Japan. In: H. LEAVITT (Hrsg.): Issues and problems in teacher education: An international handbook. Westport/CT (Greenwood Press) 1992, S. 156–168.
- SATO, N./McLAUGHLIN, M.: Context matters: Teaching in Japan and the United States. In: *Phi Delta Kappan* 73 (1992), S. 359–366.
- SCHÖN, D.A.: The reflective practitioner. New York (Basic Books) 1983.
- SCHÖN, D.A.: Educating the reflective practitioner. San Francisco (Jossey-Bass) 1987.
- SCHÖN, D.A. (Hrsg.): The reflective turn. New York (Teachers College Press) 1991.
- SCHOPPA, L.: Education reform in Japan: A case of immobilist politics. London (Routledge) 1991.
- SHIINA, M./CHONAN, M.: Attracting and preparing worthy teachers. In: *Peabody Journal of Education* 68 (1993), S. 38–52.

- SHIMAHARA, N.K.: Teacher education in Japan. In: E. BEAUCHAMP (Hrsg.): *Windows on Japanese education*. Westport/CT (Greenwood Press) 1991, S. 157–280.
- SHIMAHARA, N.K./SAKAI, A.: Teacher internship and the culture of teaching in Japan. In: *British Journal of Sociology of Education* 12 (1992), S. 147–162.
- SHIMAHARA, N.K.: Teacher education reform in Japan: Ideological and control issues. In: N.K. SHIMAHARA/I. HOLOWINSKY (Hrsg.): *Teacher education in industrialized nations*. New York (Garland) 1995, S. 155–194 (a).
- SHIMAHARA, N.K.: The Japanese culture of teaching and education. In: *Journal of Learning and Evaluation* 21 (1995), S. 116–127 (b).
- SHIMAHARA, N.K.: The culture of teaching in Japan. In: *Bulletin of the National Institute of Multimedia Education* 14 (1997), S. 37–60.
- SHIMAHARA, N.K./SAKAI, A.: *Learning to teach in two cultures: Japan and the United States*. New York (Garland) 1995.
- SHINODA, H.: Teacher certification law and teacher education. In: H. SHINODA/TEZUKA (Hrsg.): *History of schools*. Tokyo (Daiichi Hoki) 1979, S. 193–202.
- SHULMAN, L.: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1987), S. 1–22.
- TAKAKURA, S.: The recent reform of teacher education in Japan: Politics, education, and teacher education. In: *Peabody Journal of Education* 68 (1993), S. 15–20.
- TEACHER EDUCATION COUNCIL (Japan): *Policy for improving teacher quality and competence*, No. 1 and No. 2, 1987.
- TSUCHIYA, M.: *Postwar education and teaching training*. Shin Nippon Shinsho 1984.
- VALLI, L./COOPER, D./FRANKES, L.: Professional development schools and equity: A critical analysis of rhetoric and research. In: M. APPLE (Hrsg.): *Review of research in education*, Vol. 22. Washington/DC: American Educational Research Association 1997, S. 251–304.

Abstract

The article focusses on the system of further vocational education for Japanese teachers which is to the greater part based on a network of cooperation among colleagues. It is shown in what way the Japanese conception of teaching as a craft determines the professional career of teachers in the field of primary and secondary schooling. In Japan, the highly developed form of further education accompanying the professional practice has led to a professional culture in which knowledge relating to pedagogical action is continuously submitted to a process of reformulation and change. This dynamism has to be balanced against the disadvantageous fact that further professional education for teachers is only possible within the framework of the existing culture of instruction and draws not enough on either the universities or educational research on teaching.

Anschrift des Autors

N. K. Shimahara, Graduate School of Education, New Brunswick, NJ